مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة - في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه

د. عبد العزيز بن عبد الله آل عثمان[1]
د. عمر خليل موسى عطيات[1، *]
د. مأمون "محمد جميل" حسونه[1]

[1] أستاذ التربية الخاصة المساعد – كلية التربية بالمجمعة – جامعة المجمعة
* عنوان المراسلة: o.mousa@mu.edu.sa

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة جامعة المجمعة – في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مدرسي البرنامج وطلبة المستوى الثامن الملتحقين فيه

الملخص:

هدفت الدارسة إلى تقدير مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة المستوى الثامن المتوقع تخرجهم، في ضوء عدد من المتغيرات. واتبعت الدارسة المنهج الوصفي المسحي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة متضمنة ستة أبعاد هي: (أهداف البرنامج، وطرق التدريس، والخطة الدراسية، وتقويم الطلبة، والمرافق والخدمات، والتدريب الميداني). وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في كلية التربية بالمجمعة، وعددهم (42)، وطلبة المستوى الثامن المتوقع تخرجهم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2015 / 2016. وعددهم (62). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معايير الجودة في البرنامج بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وعلى كافة أبعاد الأداة، وبتباين بسيط بين مختلف الأبعاد " المعايير"، حيث جاء معيار أهداف البرنامج في المرتبة الأولى، في حين جاء معيار المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة. أما من وجهة نظر الطلبة المتخرجين، فقد أشارت النتائج إلى توافر معايير الجودة في البرنامج وفقا لبعد أهداف البرنامج فقط بدرجة مرتفعة، بينما جاءت على كافة ابعاد الأداة الأخرى بدرجة متوسطة. في حين لم تشر نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة)، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، لصالح كل من حملة الماجستير، والدكتوراه، وكذلك لم تشر نتائج الدراسة ايضاً إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم تعزى إلى متغيري (المعدل التراكمي، والجنس).

الكلمات المفتاحية: معايير الجودة، برنامج التربية الخاصة، جامعة المجمعة، الطلبة المتخرجون.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

Availability of Quality Standards in the Special Education Program at Majmaah University - Saudi Arabia, from the Perspectives of Teachers and 8th level Students

Abstract:

The aim of the study was to assess to what extent the quality standards in the Special Education Program at Majmaah University, were available from the point of view of faculty members and 8th level students who were expected to graduate, in the light of a number of variables. To achieve the objectives of the study, the researcher used a descriptive survey method and developed a questionnaire, consisting of six areas: (objectives of the program, teaching methods, and curriculum, students' evaluation, facilities and services, and field training). The study sample consisted of all faculty members at the Department of Special Education in the College of Education, totaling (42) faculty members, and (62) 8th Level students who were expected to graduate in the academic year 2015 / 2016. The study results revealed the availability of quality standards in the program to a high degree from the point of view of faculty members, and in all the areas of the questionnaire, with a slight variation between these areas "standards ". The standard "objectives of the program" ranked first, while the standard "facilities and services" ranked last. From the students' perspective, on the other hand, the results indicated that quality standards, which are related to program objectives only, were available in the program to a high degree. In other areas of the questionnaire, students' perspectives had a medium degree. The results of the study did not show any significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the means of the faculty members perspectives, attributed to the variables (gender, years of experience), but there were statistically significant differences ($\alpha=0.05$), attributed to the impact of level of education, in favor of MA and PhD holders. Also, the results did not reveal any significant differences at the level ($\alpha = 0.05$) between the means of the students' perspectives due to the variable (GPA, gender).

Keywords: Graduate students, Majmaah University, Quality standards, Special education program.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

المقدمة:

تعتبر قضية جودة إعداد وتأهيل معلمي الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا المهمة والمحورية في كافة برامج إعداد هؤلاء المعلمين والملتحقين في مختلف المستويات الأكاديمية، ولاسيما مرحلة الشهادة الجامعية الأولى (البكالوريوس)؛ لأنِ إعداد المعلم قبل الالتحاق بالخدمة يعد المدخل الرئيس لمهنة التدريس، وتمهيدا لممارستها المستقبلية وصولاً إلى إعداد جيل من المعلمين والمربين القادرين على المضي قدما والنهوض بمستوى مهنة تدريس الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة.

فإذا كانت التربية الخاصة تتفق مع التربية العامة أو "العادية" في هدفها الرئيسي الكامن في سعيها نحو إعدادها الشخص للحياة، فإنه يوجد بعض الاختلافات فيما بينهما في طريقة إعداد المعلم وتأهيله، وفي طبيعة الخدمات المقدمة، وطريقة تقديمها، مما يترتب على ذلك ضرورة إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء آليات تختلف عن تلك الآليات المتبعة في إعداد معلم التربية العامة أو العادية.

ومن هنا جاء الاهتمام بمنحى إعداد معلمي الطلبة ذوي الاحتياجاتِ الخاصة في ضوء معايير الجودة التي باتت ركيزة أساسية في آليات العمل الجامعي المنظم والممنهج، وصولاً إلى جودة المخرجات المنشودة في عملية التعليم الجامعي. ومن الممكن تعريف برامج إعداد معلم التربية الخاصة أو غيره من المعلمين بأنها: صناعة أولية للمعلم في كل من الكليات والمؤسسات التربوية كي يزاول مهنة التعليم، كما يعرفه الحراحشة (2010، 477)، بأنه: عبارة عن برنامج مخطط له ومنظم وفقا للنظريات التربوية والنفسية تقوم به مؤسسات تربوية متخصصة؛ لتزويد طلبتهم بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية الهادفة إلى تزويد مدرسي المستقبل بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من النمو في مهنتهم المستقبلية وزيادة إنتاجيتهم التعليمية.

وفي هذا الصدد ذكرت Darling-Hammond، Holtzman، Gatlin و Heilig (2005، 8) بعض الخصائص الواجب توافرها في المعلم ليتصف بالجودة العالية، وذلك من خلال دراستها المسحية التي شملت خمس ولايات أميركية وهي المتعلقة بمستوى جودة المعلم، ومن هذه الخصائص: الخبرة، والإلمام بالمحتوى والمضمون المعرفي، والقدرة اللفظية، واجتياز الاختبارات التأهيلية، والتطور المستمر في ممارسة عملية التدريس، والدافعية لعملية التعلم، بالإضافة للمرونة والإبداع.

مشكلة الدراسة:

أشارت تقارير لجان المراجعة الداخلية المرتبطة بمنح الاعتماد الأكاديمي للبرنامج إلى وجود العديد من الجوانب غير المستوفاة لتحقيق شروط الاعتماد الأكاديمي، فجاءت الحاجة لهذه الدراسة لتقييم مدى توافر معايير الجودة في البرنامج، وتحديد جوانب الضعف فيه، وتقديم التغذية الراجعة للقائمين على برنامج التربية الخاصة للعمل على تطويره. هذا ومن الممكن أن تصاغ مشكلة الدراسة الحالية بكونها: تقييم مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة المتوقع تخرجهم خلال الفصل الدراسي الثاني 2015 - 2016م.

أسئلة الدراسة:

وجاءت مشكلة الدراسة محاولة للإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة الخريجين؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى الى متغيري (المعدل التراكمي، والجنس)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. معرفة مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة، بعد تطبيق أداة الدراسة وتحليل نتائجها.
2. تحديد الفروق الإحصائية ما بين متوسطات أفراد العينة.
3. وضع عدد من التوصيات الهادفة لتطوير جودة مخرجات برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة.

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية: وهي التي تتمثل في معرفة درجة توفر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة في ضوء مجالات أداة الدراسة.
2. الحدود المكانية: وهي التي تتمثل في قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة المجمعة لكلا الطلبة والطالبات.
3. الحدود الزمنية: وهي تلك المتعلقة بفترة تطبيق أداة الدراسة وهي خلال الفصل الدراسي الثاني 2015-2016م.
4. الحدود البشرية: وهي التي تتمثل في اقتصار الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس، والطلاب والطالبات المتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الثاني من قسم التربية الخاصة في كلية التربية في جامعة المجمعة للعام الجامعي 2015-2016م.

مصطلحات الدراسة:

- **معايير الجودة:**

هي عبارة عن مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة، والتي تتمثل في الدراسة الحالية في جودة أهداف البرنامج، وطرق التدريس، والخطة الدراسية، وتقويم الطلبة، والمرافق والخدمات، والتدريب الميداني.

- **برنامج التربية الخاصة:**

هو برنامج أكاديمي مطروح في كلية التربية في جامعة المجمعة، يهدف إلى إعداد الطلبة وتأهيلهم لممارسة مهنة تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بكفاءة.

- **الطلبة المتوقع تخرجهم:**

هم أولئك الطلبة ممن هم ضمن المستوى الثامن في قسم التربية الخاصة في قسمي الذكور والاناث، والمتوقع تخرجهم نهاية الفصل الثاني للعام الجامعي 2015 - 2016م.

الإطار النظري:

يعتبر التعرف على مدى توفر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الجامعات من الخطوات الضرورية للوصول إلى تحقيق الجودة الشاملة؛ إذ يصعب تحقيق النجاح دون التعرف على مدى توفر تلك المعايير، ولكونها تمثل ركيزة أساسية في هذه العملية التعليمية التربوية. هذا ويرجع أصل مفهوم الجودة في اللغة العربية إلى المصدر جَوَدَ، وتعني الجيد أي نقيض الرديء، وجاد الشيء جُودة وجَودة أي صار جيدا، (ابن منظور، 2004، 720). أما كلمة Quality في اللغة الإنجليزية تعني الكيفية أو النوعية،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

وكذلك تعني الامتياز، وأحيانا تعني تلك العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أوفهم بنيته (مجيد والزيادات، 2008، 11).

ويمكن القول إن تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم متلازم مع تقديم الخدمة التعليمية بمستوى عالٍ من التميز، وأن تستطيع من خلالها المؤسسة التعليمية أداء التزاماتها نحو منتسبيها من الطلبة، وأولياءً الأمور، وأصحاب سوق العمل (السعود، 2002، 55)، وتعريف الجودة في التعليم، بحسب زاهر (2005، 82) بأنها مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلبة، أو هي جملة من الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم؛ لرفع مستوى المخرج التعليمي.

وقد أشار الخطيب (2007) إلى أن الجودة في التعليم لها معنيان مترابطان: معنى واقعي وآخر حسي، أما المعنى الواقعي فيتمثل بالتزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها، من مثل: معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم، أما المعنى الحسي فيرتكز على مشاعر أو أحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم.

هذا وتحتاج عملية تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي إلى عدد من المتطلبات الأساسية وصولا إلى تقبل مفاهيم الجودة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي، ولكي تترجم مفاهيم الجودة في مؤسسات التعليم العالي للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي حول المؤسسة، فقد حدد كل من عقيلي (2001، 54)؛ مجيد والزيادات (2008، 29) مجموعة من المتطلبات اللازمة لذلك وهي على النحو الآتي:

- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام تحقيق الجودة وتحديد الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها، باعتبارها المدخل الأول في نظام ضمان الجودة.
- الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها وتوجيهها لاحتياجات ورغبات كل من الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع.
- التأكيد على مشاركة جميع العاملين في المؤسسة.
- تدريب الكادر والعاملين على كافة نماذج الجودة، وإدخال تحسينات على الأساليب والإجراءات المتبعة في المؤسسة.
- تطوير المناهج، وتبني أساليب التقويم المتطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية، لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
- توفير قاعدة للبيانات والمعلومات، التي يرتكز عليها نظام الجودة، وتساعد في عملية اتخاذ القرارات الصحيحة والدقيقة داخل المؤسسة.
- تشجيع العاملين ومنحهم الثقة والسلطة اللازمة لأداء المهام والمسؤوليات المنوطة بهم.
- الابتعاد عن الخوف من تطبيق معايير الجودة.

ويعتبر تطبيق معايير الجودة أحد أهم الطرائق لتحسين نوعية التعليم في الجامعات والنهوض بمستوى أدائها، فالالتزام بمعايير الجودة بات من الضروريات، ولم يعد الاهتمام بالجودة أمراً كماليا أو اختياريا يمكن للمؤسسات التعليمية أن تأخذ به او تتركه، فقد باتت من الأمور الضامنة لبقاء المؤسسة التعليمية، وجودة مخرجاتها. وفي هذا الصدد، فقد ذكر جودة (2004، 64) عدداً من إيجابيات تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي، من مثل: الوفاء بمتطلبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع وتلبية احتياجاتهم، والحرص على مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة، وربط أقسام المؤسسة بعضها ببعض بدلا من نظام إداري منفرد، وضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة، وترسيخ صورة المؤسسة لدى الجميع بالتزامها بنظام ضمان الجودة في خدماتها، ورفع وزيادة مستوى وعي العاملين بجودة العمل، والتقليل من الإجراءات البيروقراطية في بيئة العمل، والسعي نحو تخفيض الهدر في موارد ووقت مؤسسات التعليم العالي.

هذا وتهدف عملية تحديد معايير الجودة من منظور اتحاد الجامعات العربية، كما أشار إليها شعبان (2007)، إلى الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكاديمية.
- توفير المعلومات الواضحة والدقيقة للطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة، والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- ضمان توفر الأنشطة التربوية في البرامج الاكاديمية اللازمة لمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، بحيث تتفق مع المعايير العالمية في التعليم العالي ومتطلبات المهن وحاجات المجتمع.
- توفير آلية لمسألة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية في المؤسسة.
- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع المحلي بالبرامج التي تقدمها الجامعة.
- النهوض بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها الجامعة للمجتمع؛ اذ يتطلب كل من التقويم الخارجي والاعتماد تعديل في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن في السوق المحلي.

هذا ومما يجدر ذكره فإن إجراءات الجودة في المؤسسة التعليمية لا تقتصر على البرامج التعليمية المقدمة ولكنها تتعدى ذلك لتشمل كل من المنشآت والتجهيزات والتوظيف، وعلاقة المؤسسة التعليمية بالفئات التي تستهدفها، والعمليات الإدارية التي مهمتها الربط بين جميع ما تقدم، مما يعني أن نظام الالتزام بمعايير الجودة من الواجب أن يشمل كلا من الأفراد والوحدات التنظيمية والأكاديمية في جميع أقسام المؤسسة الداخلية، وليس فقط تلك المرتبطة بشكل مباشر بتنفيذ البرامج التعليمية، كما يتوجب مراعاة مدخلات وعمليات ومخرجات هذه الأقسام، مع التأكيد على جودة مخرجاتها من خلال تقييم تلك الخدمات التي تقدمها. وحاليا ينصب الجزء الأكبر من الاهتمام في الجودة على المخرجات التعليمية، مع التأكيد على أن جودة المدخلات والعمليات تظل مهمة، والمحافظة على مستوى معايير الجودة المرتبطة بها تظل قائمة (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009، 5).

فالجودة عملية تقوم فيها الإدارة المؤسسية العليا، ليتمكن كل عضو في المؤسسة من أداء واجباته، مما يسهم – وبشكل كبير – في تحقيق مستويات عليا من الإنتاجية والجودة في المخرجات التي من شانها أن تلبي حاجات متلقي الخدمة، بما تتضمن من معايير موضوعية يسهل تطبيقها من قبل كل عنصر من عناصر عملية التعليم (Mathes, 2009, 76).

وقد ارتبط النمو المتسارع في كافة مجالات الحياة بشكل مباشر مع عملية التعلم والتعليم، الأمر الذي زاد من تلك المسؤوليات الملقاة على عاتق المعلم، مع التأكيد على أهمية الانتقال نحو التعليم المتميز الذي يسعى لمواكبة روح العصر، ومن هنا جاء الاهتمام بمواصفات المتخرجين في مؤسسات التعليم العالي وبالبرامج التربوية الملتحقين فيها وفقا لفلسفة الجودة الشاملة، وذلك من خلال تطبيق مجموعة من الإجراءات التي من الممكن الاستفادة منها في عملية تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في المملكة العربية السعودية ومن هذه الإجراءات:

- التميز، ويقصد به عملية تحسين الصورة النمطية تجاه كليات التربية في سوق العمل، مع التأكيد على إمكانية تحسين صورة كليات التربية من خلال تحسين جودة التعليم المقدم لطلبتها وتحديث برامجها وتطويرها بشكل مستمر في ضوء متغيرات العصر.
- التركيز على الجودة في الإعداد، ويكون ذلك من خلال تحقيق التوافق ما بين مواصفات المتخرج واحتياجات سوق العمل من حيث الإعداد المطلوب، ومجموعة المواصفات والمهارات الواجب توافرها لدى المتخرج (سالم، 2010، 18).

أما فيما يتعلق بمعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، والمستخدمة للحكم على جودة البرنامج الأكاديمي واعتماده فقد بنيت على ما يمثل مجموعة من الممارسات الإيجابية، ضمن بيئة مؤسسات التعليم العالي، وقد اندرجت هذه الممارسات تحت أحد عشر معيارا غطت كل من معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي ومعايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، وكذلك استخدمت هذه المعايير الأحد عشر لغايات التقويم الذاتي لمؤسسات التعليم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

العالي، ووزعت هذه المعايير على خمس مجموعات تمثلت في الآتي:

- مجموعة السياق المؤسسي التي ضمت المعايير الثلاث الأولى: الرسالة والاهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة والتطوير.
- مجموعة جودة التعلم والتعليم التي ضمت معيار التعلم والتعليم
- مجموعة دعم تعليم الطلاب، وقد ضمت كلاً من معيار خدمات الدعم وإدارة الطلاب ومعيار مصادر التعلم.
- مجموعة دعم البنى التحتية التي اشتملت على معيار المرافق والتجهيزات ومعيار الإدارة والتخطيط المالي وعمليات التوظيف.
- مجموعة الإسهامات الاجتماعية التي ضمت معيار البحث العلمي والعلاقات المؤسسية ما بين المؤسسة التعليمية ومؤسسات المجتمع المحلي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، 2009، 15).

هذا وقد اتخذ الباحثون من هذه المعايير مرجعا أساسيا في عملية بناء أداة الدراسة بالإضافة إلى الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة كان من أبرزها دراسة قعدان (2015) ودراسة قادي (2007).

الدراسات السابقة:

قامت Celania-Fagen (2004) بدراسة هدفت الى الكشف عن تصور معلمي السنة الثانية في جامعة آيوا Iowa الأميركية، تجاه ثمانية معايير للتدريس التي تعد جزءاً مهماً من برامج تحسين إعداد المعلم، وذلك انطلاقا من كون تصورات المعلمين حولها من شأنها أن تساعد مصممي هذه البرامج والقائمين عليها على الفهم الأفضل لفعالية هذه البرامج، أما الهدف الثاني للدراسة فقد تمثل في جمع البيانات حول نظام تطوير جودة أداء المعلم، و اتبعت الدراسة المنهجية النوعية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصور عينة الدراسة نحو معايير التدريس في جامعة آيوا بأنها مرتكزة على البحوث، وجيدة لمهنة التعليم، وقد طبق هؤلاء المعلمون المعايير في ممارساتهم الصفية، مع اعتقادهم بأن برنامج تجويد كفاءة المعلم قد طورت طبيعة العلاقات ما بين المدربين والإداريين والمشرفين التربويين لكونهم قد تم منحهم فرصة أوسع للعمل معا في سبيل تحقيق هدفهم المشترك، وكذلك شجعت هذه المعايير المعلمين بالتعبير عن آرائهم وساعدتهم على التطور من خلال التعبير عن الأداء التعليمي.

وفي دراسة أجرتها قادي (2007) هدفت إلى معرفة مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. وقد تكونت عينة الدراسة من (76) عضواً من أعضاء هيئة التدريس تم اختيارهم بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة أداة للدراسة موزعة على سبعة مجالات متمثلة في الآتي: أهداف البرنامج وغاياته، ومتطلبات ومقررات الدراسة، والتدريبات والأنشطة، والتقييم والقياس، والتقنية والمعلومات، وإدارة البرنامج ومصادره، وتحسين البرنامج ومراجعته، وقد أشارت نتائج الدراسة أن درجة توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة أم القرى جاءت بمستوى متوسط.

أما Russell (2009) فقد قامت بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج اعداد المعلمين في جامعة Cardinal Stritch University في ولاية ميلووكي في الولايات المتحدة الأميركية، ولغايات الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة لاستطلاع آراء المعلمين حديثي التخرج، والمعلمين العاملين ومدراء المدارس، وكذلك قامت الباحثة بإجراء مقابلات شخصية مع أفراد عينة الدراسة، وقد تكونت أداة الدراسة من الأبعاد الآتية (المناهج الدراسية، وطرق التقييم، والقدرة على تدريس الطلبة، والتفاعل ما بين مكونات البيئة المدرسية، ووجود فرص للتأهيل والنمو المهني)، وقد أشارت نتائج الدراسة الى قدرة المعلمين الجدد على التفاعل مع بيئتهم المدرسية التي كانت محدودة نوعا ما، ودون المتوسط المطلوب، إضافة إلى عدم قدرتهم على تحديد أولويات العمل.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

وأجرى الحمد (2010) دراسة حالة هدفت إلى تقصي مدى تحقق معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في برنامج التربية الخاصة في جامعة الملك سعود، حيث قام الباحث باستعراض معايير الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد معلمي التربية الخاصة (CEC)، اذ تمثلت أداة الدراسة من أداة تقييمية لبرنامج التربية الخاصة مبنية على معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، ومن ثم قام بتقويم خطة التربية الخاصة لمساري صعوبات التعلم و الاضطرابات السلوكية في جامعة الملك سعود وفقاً لتلك المعايير، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب مرحلة البكالوريوس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود يدرسون بنسبة كبيره تلك الجوانب المعرفية الواردة بمعايير الاعتماد الأكاديمي، لكن الجانب التطبيقي (الجزء العملي) ما زال بحاجة إلى وجود خطة شاملة تحقق ما يعرف بالتدريب المستمر والتنمية المهنية المستدامة.

وفي بحث موسع قام به الشمري (2013) هدف من خلاله إلى التعرف على واقع برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في كليات التربية – قسم التربية الخاصة – في جامعات المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريس، وعددهم (102) عضواً، و كذلك من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة التابعين لوزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وعددهم (375) معلماً، تم تمييزهم حسب نوع الإعاقة وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياسين: أحدهما يجيب عنه أعضاء هيئة التدريس، والآخر لمعلمي التربية الخاصة، حيث تعكس فقرات المقياس الثاني مخرجات الإعداد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين، وقد أشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية للالتزام بمؤشرات ضبط الجودة كانت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية على كل من المدخلات والعمليات والمخرجات، وأن درجة الالتزام بمؤشرات ضبط الجودة على الدرجة الكلية لمجال المخرجات في إعداد معلمي التربية الخاصة من وجه نظر أعضاء الهيئة التدريسية قد جاءت بدرجة متوسطة أيضاً، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الأهداف ومجال الإدارة ومجال البيئة ومجال الإعداد الأكاديمي تعزى لنوع الإعاقة، وكانت لصالح الإعاقة العقلية على التوحد، وبناء على نتائج الدراسة فقد أوصى الباحث زيادة التركيز على الجانب التطبيقي في إعداد معلمي التربية الخاصة، وتناول القضايا والمشكلات المعاصرة في ميدان التربية الخاصة حول هذا المجال.

وفي دراسة لسليمان وعبد الوارث (2013) سعت من خلالها الباحثتان إلى تقويم برنامج الإعداد التربوي لطالبات جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، وقد تمثلت عينة البحث من (124) طالبة من طالبات الإعداد التربوي والملتحقات في الفصل الدراسي الأول من عام 2010 / 2011، وقد اشتملت الاستبانة على المجالات الآتية: (جودة الأهداف التعليمية، وجودة المحتوى التعليمي، وجودة طرق التدريس، وجودة الوسائل التعليمية، وجودة الأنشطة التعليمية، وجودة التقويم)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن درجة تحقق معايير الجودة قد تراوحت ما بين كبيرة ومتوسطة لكل من المعايير الآتية: (الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، وطرق التدريس المستخدمة)، ويدل ذلك على فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات في هذه المجالات، وأن درجة تحقق معايير الجودة قد تراوحت ما بين ضعيفة ومتوسطة لكل من المعايير الآتية: (الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم)،ويدل ذلك على عدم فعالية برنامج الإعداد التربوي المقدم للطالبات في هذه المجالات، وبناء على النتائج السابقة تم وضع تصور مقترح لتطوير برنامج الإعداد التربوي في ضوء معايير الجودة.

وقد قامت أبو الليف (2014) دراسة سعت من خلالها إلى تقييم أداء معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة، وكذلك تحديد المعايير التي يتم في ضوئها إعداد معلمات صعوبات التعلم، وقد ضمت عينة الدراسة (15) معلمة متخصصة في صعوبات التعلم في منطقة الجبيل بالمملكة العربية السعودية، و من خلال المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى أن تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات كان نادراً ما يتفق مع معايير الجودة، و بالتالي فإن الحاجة ماسة لإعداد معلمة صعوبات التعلم إعداداً أكاديمياً و مهنياً وفقاً لمعايير الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

أما دراسة غريب والحايك (2014) فقد هدفت للتحقق من مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مناهج التربية الخاصة في كلية الأميرة رحمة وكلية الزرقاء في الأردن وفقاً لمتغيري السنة الدراسية والكلية، وكانت عينة الدراسة مكونة من (114) طالباً وطالبة، حيث تم جمع البيانات من خلالهم عن طريق الاستبانة التي طبقها الباحثان، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى انخفاض متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على كل محور من محاور المقياس، وعلى المقياس ككل، مما يدل على وجود اتفاق بين طلبة الكليتين على أن هناك ضعفاً نسبياً في تطبيق معايير الجودة الشاملة في مناهج التربية الخاصة في الكليات الجامعية المتوسطة، كما يدل على أن المناهج في الكليتين بعناصرها: الأهداف والمحتوى والأساليب والتطبيق والتقويم، في غالبها لا تبنى على أسس معايير الجودة الشاملة.

وفي دراسة قامت بها قعدان (2015) هدفت إلى تحديد درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من وجهة نظر الطالبات المتوقع تخرجهم في ضوء متغير المعدل التراكمي، وقد ضمت عينة الدراسة (70) طالبة، جُمعت من خلالهم البيانات المطلوبة عن طريق الاستبانة التي طورتها الباحثة بالرجوع إلى الأدب التربوي في هذا المجال، حيث اشتملت على المجالات التالية: (أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن كانت متوسطة، حيث كان مجال التربية العملية هو الأقوى بين المجالات الستة، بينما كان مجال طرق التدريس الأضعف، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث جاءت لصالح من كان تقديرهم جيدا جدا فأعلى.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة في كونها متشابهة في أهدافها وفي المنهجية المتبعة والأدوات المستخدمة فيها، اذ هدفت الدراسات السابقة بمجملها إلى البحث في مدى توفر معايير الجودة في برامج اعداد المعلمين من مثل دراسة كل من Celania-Fagen (2004) ودراسة قادي (2007)، ودراسة (Russell 2009)، ودراسة سليمان وعبد الوارث (2013). أو دراسة مدى توفر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة من مثل دراسة كل من الحمد (2010) ودراسة الشمري (2013) ودراسة أبو الليف (2014) ودراسة غريب والحايك (2014) بالإضافة إلى دراسة قعدان (2015). أما من حيث المنهجية البحثية المتبعة في الدراسات السابقة، فيلاحظ بأن المنهج الوصفي هو المنهج المتبع في الدراسات السابقة؛ لكونه هو المنهج البحثي الأنسب لتحقيق أغراض وأهداف الدراسة. أما فيما يتعلق بطبيعة أداة الدراسة فيها فقد تمثلت في الاستبانة التي غالبا ما تم إعدادها في ضوء المعايير المستهدفة في التقييم والمستمدة من معايير الجودة وضمان الجودة المعتمدة لغايات تقييم واعتماد مؤسسات التعليم العالي. أما من حيث النتائج التي توصلت اليها هذه الدراسات فقد تباينت في نتائجها بحسب الظروف التي تمت بها الدراسة وبحسب المعايير المستهدفة في التقييم لكن نتائج الدراسات السابقة في تقييمها لمدى توافر معايير الجودة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة فقد جاءت ما بين الضعيفة والمتوسطة.

وقد جاءت الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة من حيث: أهداف الدراسة، والمنهجية المتبعة، وأداة الدراسة المستخدمة إلى حد كبير، لكن الدراسة الحالية بحثت في مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة المستوى الثامن الملتحقين في البرنامج في ضوء عدد من المتغيرات، مستخدمة أداة الدراسة التي تم بناءها بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة والمتمثلة بدراسة قعدان (2015) ودراسة قادي (2007) بالإضافة إلى الرجوع لمعايير الجودة وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية والصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

لقد اتبع الباحثون في الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي؛ نظرا لمناسبته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة :

جميع أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة، بالإضافة إلى جميع الطلبة الملتحقين في برنامج التربية الخاصة في كلية التربية بالمجمعة في جامعة المجمعة.

عينة الدراسة :

فقد تكونت عينة الدراسة الحالية من (42) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة في جامعه المجمعة، بالإضافة الى (62) طالباً وطالبة من طلبة المستوى الثامن، والمتوقع تخرجهم في الفصل الثاني من العام الجامعي 2015–2016. والجدول (1) يوضح خصائص عينة الدراسة

جدول (1): عينة الدراسة وخصائصها

الفئة	ذكور	اناث	المجموع
أعضاء هيئة التدريس	16	26	42
الطلبة المتوقع تخرجهم	35	27	62

ويوضح جدول (2) عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة التي ضمت (الجنس، المؤهل الأكاديمي، الخبرة) ومستوياتها، والنسب المئوية لأفراد العينة وفقا لكل متغير، فقد شكلت الإناث النسبة الأعلى من عينة أعضاء هيئة التدريس بنسبة 61.9 % مقارنة بنسبة 38.1 % للذكور، أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل الأكاديمي فقد كانت النسبة الأعلى لأعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه وبنسبة 69.0 %، بينما جاء مستوى متغير سنوات الخبرة الأعلى تكرارا هو مستوى (4–6) سنوات وبنسبة 42.9 %.

جدول (2): عينة الدراسة: (أعضاء هيئة التدريس) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	16	38.1
	أنثى	26	61.9
المؤهل	بكالوريوس	5	11.9
	ماجستير	8	19.0
	دكتوراه	29	69.0
الخبرة	من 1 - 3	11	26.2
	من 4 - 6	18	42.9
	من 6 - 9	4	9.5
	من 10 فما فوق	9	21.4
المجموع		42	100.0

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

يوضح جدول (3) عينة الدراسة "الطلبة الخريجون" وفقا لمتغيرات الدراسة التي ضمت (الجنس، المعدل الأكاديمي) ومستوياتها، والنسب المئوية لأفراد العينة وفقا لكل متغير، فقد شكل الذكور النسبة الأعلى من عينة الطلبة بنسبة 56.5 % مقارنة بنسبة 43.5 % للإناث، أما فيما يتعلق بمتغير المعدل الأكاديمي فقد جاء ما نسبته 51.6 % من أفراد عينة الدراسة بمستوى جيد.

جدول (3): عينة الدراسة: (الطلاب) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة %
الجنس	ذكر	35	56.5
	أنثى	27	43.5
المعدل الأكاديمي	ممتاز	6	9.7
	جيد جدا	11	17.7
	جيد	32	51.6
	مقبول	13	21.0
المجموع		62	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة والمتمثلة بدراسة قعدان (2015) ودراسة غريب والحايك (2014) بالإضافة إلى الرجوع لمعايير الجودة وضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، فقد تكونت أداة الدراسة لدى قعدان (2015) من (59) فقرة توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتدريب الميداني. أما أداة الدراسة لدى قادي (2007) فقد تكونت من سبعة أبعاد وهي: أهداف البرنامج وغاياته، ومتطلبات ومقررات الدراسة، والتدريبات والأنشطة، والتقييم والقياس، والتقنية والمعلومات، وادارة البرنامج ومصادره، وتحسين البرنامج ومراجعته.

ومن هنا فقد عمد الباحثون إلى الدمج ما بين كل من أداة دراسة قعدان (2015) وأداة دراسة قادي (2007) وموائمة ابعاد وفقرات كلا الأداتين مع معايير جودة (التعلم والتعليم، ومصادر التعلم، والمرافق والتجهيزات) والصادرة عن الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (36) فقرة موزعة على ستة أبعاد، بواقع ست فقرات لكل بُعد، وقد تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق محتوى أداة الدراسة، تم عرضها في صورتها الأولية والمكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية وجامعة تبوك، وتم استرجاعها كاملة، وقد تم اعتماد الفقرات التي حصلت على موافقة (5) من المحكمين، وقد تعددت آراء المحكمين ما بين حذف أو إضافة أو تعديل بعض فقرات الاستبانة لتكون بشكلها النهائي مكونة من (36) فقرة موزعة على ستة ابعاد (معايير) بواقع ست فقرات لكل بعد كما يوضحها الجدول (4).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

جدول (4): أداة الدراسة موضحاً فيها ابعادها وفقراتها بعد التحكيم

رقم البُعد	البُعد	عدد الفقرات	النسبة المئوية
1	جودة أهداف البرنامج	6	%16.66
2	جودة المحتوى الدراسي	6	%16.66
3	جودة طرق التدريس	6	%16.66
4	جودة تقييم الطلبة	6	%16.66
5	جودة المرافق والوسائل والخدمات	6	%16.66
6	جودة التدريب الميداني	6	%16.66
	الدرجة الكلية	36	% 100

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (11)، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (5) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (5): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

الرقم	المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
1	أهداف البرنامج	0.87	0.81
2	المحتوى الدراسي	0.84	0.75
3	طرق التدريس	089	0.71
4	تقييم الطلبة	0.86	0.74
5	المرافق والوسائل والخدمات	0.91	0.76
6	التدريب الميداني	0.86	0.77
	الدرجة الكلية	0.92	0.91

تطبيق أداة الدراسة:

1. **تم تطبيق أداة الدراسة بتوزيع (120) نسخة منها على أفراد عينة الدراسة في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2015–2016م.**
2. **بعد مضي فترة أسبوعين تم استرداد (105) نسخ من أداة الدراسة، بما نسبته (87.5 %). بواقع (42) استبانة لأعضاء هيئة التدريس، وهو العدد الكلي لأعضاء هيئة التدريس المنتسبين لقسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة، و(63) استبانة للطلبة الملتحقين بالمستوى الثامن من برنامج التربية الخاصة**
3. **تم استثناء إحدى الاستبانات الخاصة بالطلبة؛ نظرا لعدم استكمالها للبيانات الأولية المطلوبة، ليصبح العدد النهائي للأدوات التي خضعت للتحليل (104) بما نسبته (86.6 %)، وهي نسبة مناسبة لاستكمال إجراءات البحث وتوافر دلالات الصدق والثبات في نتائجه.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

المعالجات الإحصائية:

1. **تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، وهي تمثل رقمياً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج: من (1.00–2.33) بنسبة قليلة من (2.34–3.67) بنسبة متوسطة، ومن (3.68–5.00) بنسبة كبيرة، وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة الآتية:**
   (الحد الأعلى للمقياس (5) – الحد الأدنى للمقياس (1) / عدد الفئات المطلوبة (3)).
   (5–1 / 3) =1.33 ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة.
2. **المتوسطات الحسابية (Means)، والانحرافات المعيارية (Std. Deviation).**
3. **تحليل التباين الثلاثي (Three Way-ANOVA) لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).**
4. **اختبار شيفيه (Scheffe)؛ للمقارنات البعدية، ومعرفة اتجاه الفروق بين الفئات.**
5. **تحليل التباين الثنائي (Tow Way-ANOVA) لمتغيرات (الجنس، المعدل) لدى الطلبة.**

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أهداف البرنامج	4.43	.532	مرتفعة
2	4	تقييم الطلبة	4.24	.585	مرتفعة
3	2	المحتوى الدراسي	4.11	.542	مرتفعة
4	6	التدريب الميداني	4.08	.680	مرتفعة
5	3	طرق التدريس	4.06	.582	مرتفعة
6	5	المرافق والوسائل والخدمات	3.81	.757	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.12	.451	مرتفعة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.81–4.43)، حيث جاء أهداف البرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.43)، بينما جاء المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (4.12).

السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة المتخرجين؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة الخريجين، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة الخريجين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أهداف البرنامج	3.83	.619	مرتفعة
2	2	المحتوى الدراسي	3.65	.683	متوسطة
3	4	تقييم الطلبة	3.65	.619	متوسطة
4	3	طرق التدريس	3.63	.710	متوسطة
5	6	التدريب الميداني	3.48	.840	متوسطة
6	5	المرافق والوسائل والخدمات	3.22	.859	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.58	.592	متوسطة

ويبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.83-3.22)، حيث جاء أهداف البرنامج في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.83)، بينما جاء المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.22)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ككل (3.58).

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى إلى متغيري (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة حسب متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	4.13	.330	16
	أنثى	4.12	.518	26
المؤهل	بكالوريوس	3.36	.484	5
	ماجستير	4.22	.297	8
	دكتوراه	4.23	.353	29
الخبرة	من 1 - 3	4.06	.437	11
	من 4 - 6	4.10	.535	18
	من 6 - 9	4.28	.354	4
	من 10 فما فوق	4.18	.352	9

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

ويبين الجدول (8) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة، بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي والجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي على آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة
الجنس	.279	1	.279	2.064	.160
المؤهل العلمي	3.423	2	1.712	12.685	.000
سنوات الخبرة	.042	3	.014	.103	.958
الخطأ	4.723	35	.135		
الكلي	8.327	41			

ويتبين من الجدول (9) الآتي:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 2.064 وبدلالة إحصائية بلغت 0.160.**
- **وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 12.685 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه، كما هو مبين في الجدول (10).**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف 0.103 وبدلالة إحصائية بلغت 0.958.**

جدول (10): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر المؤهل العلمي على آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة

	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
بكالوريوس	3.36			
ماجستير	4.22	*.86		
دكتوراه	4.23	*.86	.01	

* دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين البكالوريوس من جهة وكل من الماجستير، والدكتوراه من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من الماجستير، والدكتوراه.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة تعزى إلى متغيري (المعدل التراكمي، الجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة حسب متغيرات المعدل التراكمي، والجنس والجدول (11) يبين ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة حسب متغيرات المعدل التراكمي، الجنس

		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
الجنس	ذكر	35	56.5	16
	أنثى	27	43.5	26
المعدل الأكاديمي	ممتاز	6	9.7	11
	جيد جدا	11	17.7	18
	جيد	32	51.6	4
	مقبول	13	21.0	9

يبين الجدول (11) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة بسبب اختلاف فئات متغيرات المعدل التراكمي، والجنس ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي جدول (12).

جدول (12): تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس، والمؤهل العلمي على آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة.
الجنس	.186	1	.186	.527	.471
المؤهل العلمي	.671	3	.224	.632	.597
الخطأ	20.165	57	.354		
الكلي	21.353	61			

يتبين من الجدول (12) الآتي:

- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس، حيث بلغت قيمة ف 0.527 وبدلالة إحصائية بلغت 0.471.**
- **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف 0.632 وبدلالة إحصائية بلغت 0.597.**

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توفر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة في جامعة المجمعة، وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالسؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟" أشارت النتائج بشكل عام إلى توافر معايير الجودة في البرنامج بدرجة مرتفعة، وعلى كافة أبعاد الأداة، الأمر الذي يتوافق مع مساعي وسياسات الجامعة ممثلة في كلية التربية وقسم التربية الخاصة في سعيها الجدي والدؤوب اتجاه مراعاة معايير جودة التعليم وتحقيق أهدافها المرجوة منها في النهوض بمستوى عملية التعليم من كافة جوانبها، وجاءت نتائج الدراسة منطقية نوعا ما في ترتيبها لمستوى توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الابعاد المختلفة للأداة، وبتباين بسيط بين مختلف الأبعاد "المعايير"، فقد جاء معيار اهداف البرنامج في المرتبة الأولى، في حين جاء معيار المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة فاتخاذ معيار اهداف

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

البرنامج المرتبة الأولى في مستوى الرضا يعكس أهمية وفعالية هذا المعيار ومدى الاهتمام بتحقيقه لكونه يشكل نواة للبرنامج، أما فيما يتعلق بالمعيار الذي قد اتخذ المرتبة الثانية فهو معيار تقييم الطلبة، الأمر الذي قد يعود الى جدية البرنامج في توفير التقييم العادل والشامل للطلبة الملتحقين في البرنامج الأمر الذي قد ينعكس بدوره على أداء الطلبة ومستواهم الأكاديمي ومخرجات البرنامج. وقد جاءت بقية الأبعاد وفقا لمدى توفرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وفقا للترتيب الآتي: المحتوى الدراسي، التدريب الميداني، طرق التدريس، ليأتي أخيراً بُعد المرافق والوسائل والخدمات بأدنى مستويات التوفر من وجهة نظرهم، الأمر الذي قد يعود إلى طبيعة ما تفرضه طبيعة البرنامج ومحتواها وحاجة الطلبة الى إثراء للمناهج الدراسية الخاصة بهم وضرورة معايشتهم للمزيد من الخبرات التعليمية خارج إطار المنهاج النظري وحاجتهم إلى معامل ومختبرات تربوية للتمرس على العديد من المهارات كمهارات القياس والتشخيص، وفي حالة ضعف تقديم من مثل هذه الخدمات من شأن ذلك أن يجعل أعضاء هيئة التدريس يتوافقون على عدم رضاهم عن مستوى توفر هذه الخدمات ضمن البرنامج، مما يشير إلى وعي أعضاء هيئة التدريس بطبيعة وآلية الخدمات الواجب تقديمها واولويات احتياجات البرنامج، وبناء على ذلك من الممكن القول: إن هذه النتيجة قد جاءت منطقية وتحاكي الواقع الميداني. ومن هنا من الممكن الربط ما بين مشكلة الدراسة والمتمثلة في عدم حصول البرنامج على الاعتماد الأكاديمي والقصور في توفير المرافق والخدمات اللازمة لضمان سير العملية التعليمية في برنامج التربية الخاصة على الوجه الأمثل بتوفير المعامل والمختبرات التربوية؛ اذ يعد معيار المرافق والوسائل والخدمات من المعايير الأساسية التي تؤخذ بعين الاعتبار عند النظر في عملية اعتماد أي برنامج أكاديمي في ضوء خصوصية كل برنامج على حدة هذا، وقد اتفقت إجابة السؤال الأول من الدراسة الحالية مع دراسات كل من: دراسة الحمد (2010) ودراسة سليمان وعبد الوارث (2013) ودراسة Celania-Fagen (2004).

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني الذي نصه: "ما مدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة المتخرجين؟ فقد أشارت نتائج الدراسة إلى توافر معايير الجودة في البرنامج وفقا لبعد أهداف البرنامج فقط بدرجة مرتفعة، بينما جاءت على كافة أبعاد الأداة الأخرى بدرجة متوسطة، حيث جاء معيار أهداف البرنامج في المرتبة الأولى، في حين جاء معيار المرافق والوسائل والخدمات في المرتبة الأخيرة، وقد جاءت بقية الأبعاد وفقا لمدى توفرها من وجهة نظر الطلبة الخريجين وفقا للترتيب الآتي: المحتوى الدراسي، تقييم الطلبة، طرق التدريس، التدريب الميداني.

ومما يجدر ذكره هنا ما جاء من توافق في آراء كل من أعضاء هيئة التدريس والطلبة المتخرجين من حيث مدى توفر هذه المعايير أو الأبعاد ضمن برنامج اعداد معلمي التربية الخاصة في جامعة المجمعة من حيث توفر معيار اهداف البرنامج بنسبة مرتفعة، وكذلك من حيث مستوى تحقيق شرط معيار المرافق والوسائل والخدمات.

هذا وقد اتفقت إجابة السؤال الثاني من الدراسة الحالية مع دراسات كل من: الحمد (2010) ودراسة الشمري (2013) ودراسة Russell (2009). ودراسة أبو الليف (2014).

أما فيما يتعلق بالسؤال الثالث الذي نصه: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء أعضاء هيئة التدريس حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة تعزى إلى متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل الأكاديمي)؟ فقد أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر كل من متغيري الجنس وسنوات الخبرة، بينما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي، بين حملة البكالوريوس من جهة وكل من الماجستير، والدكتوراه من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من مؤهلي الماجستير، والدكتوراه، الأمر الذي يشير إلى وجود علاقة ما بين المؤهل الأكاديمي لعضو هيئة التدريس وما بين طبيعة حكمه على توفر معايير الجودة لبرنامج اعداد معلمي التربية الخاصة، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلاله فيما يتعلق بمتغيري الجنس أو سنوات الخبرة مما يدلل على أن كلا الجنسين من

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

أعضاء هيئة التدريس اتفقوا في تقييمهم الحيادي لموضوع الدراسة، أما فيما يخص متغير سنوات الخبرة فلعل النتائج تدلل على أن الابعاد موضوع القياس كانت واضحة وظاهرة لكافة أعضاء هيئة التدريس على حد سواء، فاشتركوا جميعا تقريبا بذات مستوى التقييم لموضوع الدراسة. وقد اتفقت النتائج المتعلقة في هذه المتغيرات مع دراسات كل من: غريب والحايك (2014) ودراسة (2009) Russell.

وفيما يتعلق بالسؤال الرابع: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات آراء الطلبة المتوقع تخرجهم حول تقديرهم لمدى توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة تعزى الى متغيري (المعدل التراكمي، الجنس)"؟ فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لأثر كل من متغيري الجنس والتحصيل الأكاديمي في مدى تقدير الطلبة المتوقع تخرجهم لمدى توفر معايير الجودة، وقد جاءت نتائج الدراسة الحالية مختلفة مع دراسة قعدان (2015) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول تقديرهم لدرجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الأميرة نورة تعزى لمتغير المعدل التراكمي، حيث جاءت لصالح من كان تقديرهم جيدا جدا فأعلى.

الاستنتاجات:

بعد الاطلاع على نتائج الدراسة ومناقشتها تم استخلاص الاستنتاجات الآتية:

- يعتبر عدم توافر المختبرات والمعامل التربوية التابعة لبرنامج التربية الخاصة سببا رئيسيا في انخفاض مستوى تقييم بعد الخدمات والمرافق.
- إن افتقار مقررات خطة برنامج التربية الخاصة إلى الجانب العملي برغم حاجة بعضها لذلك، أدى إلى انخفاض مستوى تقييم بُعد طرق التدريس.
- إن قلة المراكز والمؤسسات المتعاونة في مجال التدريب الميداني لطلبة المستوى الثامن وضعف إمكاناتها قد انعكس سلبا على تحقيق معايير الجودة في بعد التدريب الميداني.
- إن ضعف كفايات المعلمين المدربين المتواجدين في بيئات التدريب الميداني أثر سلبا على الطالب المعلم في تحقيقه للأهداف المرجوة من التدريب الميداني.
- انعكس تدني مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة البكالوريوس بثقافة الجودة على عدم توافق تقييمهم بتوافر معايير الجودة في برنامج التربية الخاصة مع أعضاء هيئة التدريس من حملة المؤهلات العليا (ماجستير، دكتوراه).

التوصيات:

في ضوء هذه الاستنتاجات التي تم التوصل اليها، تقترح هذه الدراسة التوصيات الآتية:

- ضرورة توفير المختبرات والمعامل التربوية اللازمة لبرنامج التربية الخاصة.
- التنويع في طرق تدريس بعض مقررات خطة برنامج التربية الخاصة بين الأسلوب النظري والتطبيق العملي وفقا لما تفتضيه طبيعة المقرر الأكاديمي.
- إنشاء مركز تربية خاصة نموذجي تابع للجامعة يشرف عليه قسم التربية الخاصة.
- رفد المراكز والمؤسسات المتعاونة في التدريب الميداني بالمعلمين ذوي الكفاءات التربوية المتخصصة.
- إخضاع أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة البكالوريوس من منتسبي برنامج التربية الخاصة في الجامعة لدورات وورش عمل تهدف إلى زيادة مستوى وعيهم بثقافة الجودة.
- استقطاب أعضاء هيئة تدريس من حملة المؤهلات العليا من ذوي الكفاءات والخبرات للالتحاق ببرنامج التربية الخاصة، وتقليص الاعتماد على حملة شهادة البكالوريوس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

المراجع:

ابن منظور، محمد بن مكرم (2004). *لسان العرب المحيط*، بيروت: دار الرسالة.

أبو الليف، نعمات عبد المجيد (2014). إعداد معلمة صعوبات التعلم في ضوء معايير الجودة، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *2* (5)،87 - 124.

جودة، محفوظ أحمد (2004). *إدارة الجودة الشاملة : مفاهيم وتطبيقات*، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

الحراحشة، محمد عبود (2010). إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة، *ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر مستقبل إعداد المعلم في كليات التربية وجهود الجمعيات العلمية في عمليات التطوير والمنعقد في كلية التربية*، جامعة حلوان، مصر، في الفترة الممتدة من 28 - 29 مارس، (2)، 475 - 496.

الحمد، خالد عبد العزيز (2010). إعداد معلم التربية الخاصة حسب معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) ومدى تطبيقها في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في الخليج العربي (جامعة الملك سعود كنموذج)، *ورقة عمل مقدمة لمؤتمر كلية التربية - جامعة الكويت تحت عنوان "أعداد معلم التربية الخاصة للإعاقات البسيطة والمتوسطة"*، أبريل.

الخطيب، محمد (2007). مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، *بحث مقدم الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، الجودة في التعليم العام، 15 - 16 مايو، القصيم،943 - 959.

زاهر، ضياء الدين (2005). *إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة*، القاهرة، مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.

سالم، سري محمد (2010). إعداد معلم التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة، *المؤتمر العلمي العاشر لكلية التربية بجامعة الفيوم*، الفيوم، مصر.

السعود، راتب (2002). إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن، *مجلة جامعة دمشق*، *18* (2)، 55 - 105.

سليمان، سميحة محمد، وعبد الوراث، سميه علي (2013). دراسة تقويميه لبرنامج الإعداد التربوي للطالبات بجامعة الطائف في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (43)، 106 - 140.

شعبان، عماد الدين (2007). الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية. *ورقة عمل كلية التربية البدنية والرياضة بالرياض*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشمري، محمد خلف الحسيني (2013). *مدى التزام برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية بمؤشرات ضبط الجودة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عقيلي، عمر وصفي (2001). *مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة*، عمان، الأردن: دار الأوائل للنشر والتوزيع.

غريب، أيمن و الحايك، صادق (2014). واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة بالمناهج الأكاديمية لتخصص التربية الخاصة بالكليات الجامعية المتوسطة الأردنية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، *38* (3)، 344 – 374.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8

قادي، منال بنت عمار (2007). *مدى توافق برنامج الإعداد التربوي مع معايير الجودة الشاملة وأهم صعوبات التطبيق في كلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

قعدان، هنادي (2015). درجة توفر معايير الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الخاصة في جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 4(5)، 167 - 182.

مجيد، سوسن شاكر، والزيادات، محمد عواد (2008). *الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية*، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (2009). *دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (النسخة المعدلة)*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Celania-Fagen, E. A. (2004). A study of Iowa second-year teachers' perceptions of the Iowa teaching standards and implementation of the Iowa teacher quality program (Doctoral dissertation), Drake University, Iowa.

Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13.

Mathes, M. Y. (2009). Case Study in Assuring Quality University, A Workshop in the Conference of Standards accreditation in Arab World "Visions and experiences", Almandine Almonawarah, Faculty of Education, Tibah University, in 18-20 May.

Russell, R. (2009). A program evaluation of Cardinal Stritch University undergraduate teacher education program (Doctoral Dissertation), Cardinal Stritch University.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.6.8